

Inicio > Vol. 15, Núm. 4 (2016) > **Inglés Saura**

Universitas Psychologica



Relación entre tipos sociométricos y autoatribución académica del éxito en una muestra de españoles de Educación Secundaria_*

Relationship between sociometric types and academic self-attribution of success in a Spanish sample of Secondary Education

Cándido J. Inglés cjingles@umh.es
Universidad Miguel Hernández de Elche, España
David Aparisi * david.aparisi@ua.es
Universidad de Alicante, España
José M. García-Fernández josemagf@ua.es
Universidad de Alicante, España

Relación entre tipos sociométricos y autoatribución académica del éxito en una muestra de españoles de Educación Secundaria_*

Universitas Psychologica, vol. 15, no. 4, 2016

Pontificia Universidad Javeriana

[Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.](#)

Recepción: 02 Febrero 2016

Aprobación: 06 Septiembre 2016

DOI: [10.11144/Javeriana.upsy15-4.rsaa](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rsaa)

Resumen: El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre tipos sociométricos, categorías conductuales y la autoatribución académica del éxito (a la capacidad, al esfuerzo o a causas externas), en Lectura, en Matemáticas y en general, en una muestra de 1349 adolescentes españoles de 12 a 16 años. La identificación sociométrica de los estudiantes se realizó mediante el Programa Socio y para el análisis de las autoatribuciones académicas se administró la Escala de Atribución de Sydney (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh, 1984). Los resultados muestran que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la autoatribución del éxito en Lectura, Matemáticas y en general a la capacidad y al esfuerzo que los estudiantes nominados negativamente por sus compañeros. Los tipos sociométricos resultaron un predictor significativo de las autoatribuciones académicas del éxito, ya que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros presentaron mayor probabilidad de atribuir el éxito académico a causas internas como la capacidad y el esfuerzo que los nominados negativamente.

Palabras clave adolescencia, tipos sociométricos, autoatribuciones académicas, educación secundaria.

Abstract: capacity, effort

Keywords: adolescence, sociometric types, academic self-attributions, secondary education.

Introducción

La importancia de las interacciones sociales con los iguales es indudable, ya que los iguales son informadores ideales de la conducta de sus compañeros, pudiendo observar fácilmente situaciones sutiles que se escapan a profesores y padres y que solamente ocurren en el contexto de las relaciones entre pares ([Martínez-Arias, Martín, & Díaz-Aguado, 2009](#)).

El estatus sociométrico se considera a menudo como un reflejo de la competencia social de un niño o adolescente entendida como la capacidad de éstos para implicarse con éxito en interacciones, relaciones y grupos ([Rubin, Bukowski, &](#)

IDIOMA

Escoge idioma

Español

ACERCA DE LOS AUTORES/AS

Cándido José Inglés Saura
Universidad Miguel
Hernández de Elche
(España)
España

Cargo: Profesor Titular de
Universidad
Colectivo: Personal
Docente Investigador
Centro: Facultad de
Ciencias Sociosanitarias
Departamento: Psicología
de la Salud
Área de conocimiento:
Psicología Evolutiva y de la
Educación

.....
David Aparisi Sierra
Universidad de Alicante
(España)
España

Cargo: Profesor Asociado
de Universidad
Colectivo: Personal
Docente Investigador
Centro: Facultad de
Educación
Departamento: Psicología
Evolutiva y Didáctica
Área de conocimiento:
Psicología Evolutiva y de la
Educación

.....
*José Manuel García
Fernández*
Universidad de Alicante
(España)
España

Cargo: Profesor Titular de
Universidad
Colectivo: Personal
Docente Investigador
Centro: Facultad de
Educación
Departamento: Psicología
Evolutiva y Didáctica
Área de conocimiento:

[Parker, 2006](#)). En este sentido, las técnicas sociométricas proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información del nivel de adaptación de cada sujeto y de los contextos en los que se desarrolla ([Martínez-Arias et al., 2009](#)).

[Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, y Díaz-Herrero \(2010\)](#) analizaron la relación entre los estilos de interacción social (agresividad, prosociabilidad y ansiedad social) y los tipos sociométricos (preferido, rechazado e ignorado). Los resultados revelaron que los estudiantes prosociales fueron proporcionalmente más elegidos por sus compañeros como preferidos, los estudiantes agresivos fueron los más rechazados por sus compañeros y los estudiantes identificados con ansiedad social fueron elegidos como los menos preferidos entre sus compañeros y, además, resultaron ser más rechazados e ignorados que los prosociales.

La educación secundaria es una etapa importante en el ciclo vital de todos los estudiantes, pues los adolescentes han de decidir si desean proseguir con sus estudios o reorientar su camino hacia el mundo laboral. En este sentido, conocer las causas de las atribuciones académicas de los estudiantes en esta etapa puede resultar beneficioso para orientarlos en la elección de su futuro profesional ([Bain & Allin, 2005](#)).

Tipos sociométricos y autoatribuciones académicas

La popularidad y el estatus sociométrico en el grupo de iguales se ha estudiado en relación con el ajuste psicosocial ([Garaigordobil, 2006](#)), el ajuste escolar ([Martin, 2011](#)) y las atribuciones académicas. En este sentido, la mayoría de las investigaciones se centran en la forma en que los estudiantes interpretan el rechazo que pueden estar sufriendo y las atribuciones de causalidad que realizan sobre su situación. Por ejemplo, [Muñoz Sánchez, Trianes Torres, y Jiménez Hernández \(1994\)](#) plantean que el rechazo social (en términos de un bajo estatus sociométrico) origina un autoconcepto social negativo que el sujeto atribuye a causas internas, estables e incontrolables por su parte (falta de habilidades, de capacidad, o antipatía). Este tipo de atribución genera futuras expectativas de fracaso en las relaciones con los demás con su consiguiente repercusión en los resultados escolares.

[Jiménez \(2003\)](#) examinó las diferencias en variables auto y hetero-evaluadas de distintos grupos sociométricos (populares, rechazados, controvertidos e intermedios) desde una perspectiva múltiple en una muestra de 443 estudiantes de primaria, los cuales, rellenaron cuestionarios sociométricos, de autoconcepto, de locus de control y de ansiedad-evitación social. Los resultados mostraron que los niños populares fueron caracterizados por un patrón de conducta positiva y prosocial, en tanto que los rechazados lo hicieron por una conducta negativa y agresiva-perturbadora. Respecto a las atribuciones sobre las relaciones interpersonales, no hubo diferencias entre los grupos en internalidad y controlabilidad para los éxitos y fracasos sociales. Como se esperaba, los rechazados puntuaron más bajo que los otros grupos, pero el autor no encontró diferencias estadísticamente significativas.

La investigación de [Zhao y Su \(2005\)](#) se centró en el estudio de las interpretaciones de las situaciones de rechazo social de 376 adolescentes. Concluyeron que el modo que los adolescentes rechazados por sus iguales utilizan para interpretar el comportamiento de otras personas está relacionado con el grado de aceptación social, es decir, realizan atribuciones diferentes en el caso de compararse con otros estudiantes también rechazados o con los estudiantes populares.

Si nos centramos en las autoatribuciones académicas, cabe señalar que los patrones o estilos atribucionales básicos de alumnos de Educación Secundaria en relación con el rendimiento académico son un exponente y un indicativo muy importante a la hora de buscar una explicación causal al proceso de estudio, aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Intervienen varios factores, por una parte, la motivación hacia el alto rendimiento o éxito escolar se mantiene o incrementa cuando los sujetos atribuyen su éxito o buen rendimiento académico a factores internos (capacidad y esfuerzo) y sobre todo estables (capacidad), aunque también, y en menor medida, a factores inestables (esfuerzo). El hecho importante a destacar aquí es que este tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, autoestima, de valoración positiva y de satisfacción hacia su propia persona, lo que influye directamente en su autoconcepto y su propia competencia social. Todo ello redundará y determina un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento y la motivación de aprendizaje ([Dweck, 1991](#); [Hayamizu & Weiner, 1991](#)).

El estudio llevado a cabo en 2002 por Jiayan Pan analizó la relación entre el estatus social, personalidad y estilos de atribución causal en una muestra de 527 estudiantes de secundaria de China. Los resultados mostraron cómo el estilo atribucional y los rasgos de personalidad influían en el estatus social de los estudiantes de secundaria, de lo que el autor concluyó que los estudiantes rechazados mostraron diferencias significativas en la atribución de los éxitos académicos a causas externas.

A modo de resumen, podemos concluir que la evidencia empírica señala que el tipo de atribuciones produce en el sujeto unos sentimientos de autoconfianza, lo que influye directamente en su autoconcepto y en su propia competencia social y, por ende, en la motivación de rendimiento y en la motivación de aprendizaje ([Dweck, 1991](#); [Hayamizu & Weiner, 1991](#); [Jiménez, 2003](#); [Muñoz Sánchez et al., 1994](#); [Zhao & Su, 2005](#)).

HERRAMIENTAS DEL ARTÍCULO



[Resumen](#)



[Imprima este artículo](#)



[Metadatos de](#)

[indexación](#)



[Cómo citar un elemento](#)



[Envíe este artículo](#)

por correo electrónico
(Inicie sesión)



[Enviar un correo](#)

electrónico al autor/a (Inicie sesión)



[Publique un comentario](#)

(Inicie sesión)

ELEMENTOS RELACIONADOS



[Mostrar todos](#)

USUARIO/A

Nombre de usuario/a

Contraseña

☐ No cerrar sesión

CONTENIDO DE LA REVISTA

Buscar

Ámbito de la búsqueda

☐ Todo

☐ Examinar

El presente estudio

Aunque la evidencia empírica previa ha puesto de manifiesto la existencia de cierto paralelismo entre diversas variables cognitivo-motivacionales implicadas en los dominios académico y social (por ejemplo, las autoatribuciones académicas y el estatus social), de tal forma que, podría afirmarse que en general, el éxito o fracaso en el contexto académico tiende a covariar con el éxito o fracaso en el contexto social y viceversa ([Chen, Chang, & He, 2003](#)), existe una carencia de trabajos que examinen concretamente la relación entre las autoatribuciones académicas y los tipos sociométricos en adolescentes españoles que están cursando la Educación Secundaria.

Por tanto, este trabajo pretende aportar nuevos datos a la investigación sobre la relación existente entre tipos sociométricos y las autoatribuciones académicas en estudiantes españoles, ampliando el número de tipos sociométricos examinados (populares-preferidos, rechazados-agresivos, rechazados-tímidos e ignorados-olvidados) y categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un grupo-aula (líder, simpático, colaborador, peleón, obediente-sumiso y buen estudiante).

Concretamente, el presente estudio tiene como objetivos específicos: a) analizar las diferencias en las autoatribuciones académicas del éxito (capacidad y esfuerzo) en Lectura, Matemáticas y general entre adolescentes españoles en función de los tipos sociométricos y las categorías conductuales anteriormente indicadas, y b) comprobar si las autoatribuciones académicas son una variable predictora y estadísticamente significativa de los tipos sociométricos y las categorías conductuales.

A partir de la evidencia empírica previa, se plantean las siguientes hipótesis: 1) los estudiantes nominados positivamente por sus iguales (populares, líderes, simpáticos, colaboradores y buenos estudiantes) presentarán puntuaciones significativamente superiores en la autoatribución de sus éxitos a causas internas (capacidad y esfuerzo) en Lectura, Matemáticas y general a partir de la Escala de Atribución de Sydney, que los estudiantes nominados negativamente por sus iguales (rechazados-agresivos, rechazados-tímidos, olvidados, peleones, obedientes-sumisos), y 2) los tipos sociométricos y categorías conductuales serán una variable predictora estadísticamente significativa de las autoatribuciones académicas en la presente muestra.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de la Región de Murcia y la provincia de Alicante: centro, norte, sur, este y oeste). Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas, se seleccionaron aleatoriamente entre 1 y 3 centros por zona en función de la población, computándose en total 20 centros de áreas rurales y urbanas (14 públicos y 6 privados). Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas computándose aproximadamente 120 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue 1594 estudiantes de 1º a 4º de ESO (error muestral = 0.02), de los que 76 (4.77%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas, 40 (2.51%) por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (8.09%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española. Por tanto, la muestra definitiva se compuso de 1349 estudiantes (697 chicos y 652 chicas), con un rango de edad de 12 a 16 años ($M = 13.81$; $DT = 1.35$). El 86.30% de los estudiantes no estaba repitiendo curso. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% resto de Europa, 0.75% asiáticos y 0.64% árabes. La distribución de los sujetos por sexo y curso académico fue la siguiente: 386 en 1º de ESO (203 chicos y 183 chicas), 325 en 2º de ESO (173 chicos y 152 chicas), 318 en 3º de ESO (172 chicos y 146 chicas) y 320 en 4º de ESO (149 chicos y 171 chicas). Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de sexo x curso ($\chi^2 = 4.53$; $p = 0.21$).

Instrumentos

Test de Nominación Sociométrica . El test sociométrico es un instrumento que permite descubrir las formas de interacción de los individuos dentro de los grupos y revelar la estructura del grupo con el fin de identificar personas preferidas, rechazadas e ignoradas, así como figuras líderes, cooperativas, conflictivas, etc. El método sociométrico de nominación se basa en la medición de la atracción y la repulsión hacia los miembros de un grupo ([Moreno, 1934](#)), identificadas a partir de las elecciones y rechazos informados por los estudiantes y se clasifican mediante las dimensiones de preferencia social e impacto social, propuestas por [Peery \(1979\)](#). Teniendo en cuenta estas dos dimensiones ortogonales y mediante técnicas estadísticas los sujetos pueden ser identificados como preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios.

Este trabajo se centró en el análisis de sujetos preferidos-populares, rechazados (rechazados-agresivos y rechazados-tímidos) e ignorados-olvidados, ya que estos son los que agrupan el mayor número de alumnos y, a su vez, representan

- [Por número](#)
- [Por autor/a](#)
- [Por título](#)
- [Otras revistas](#)

INFORMACIÓN

- [Para lectores/as](#)
- [Para autores/as](#)
- [Para bibliotecarios/as](#)

TAMAÑO DE FUENTE



el mejor (preferidos) y peor ajuste social (rechazado e ignorados) en el contexto académico ([García-Bacete, 2007](#)). La identificación sociométrica de los estudiantes se realizó mediante el Programa Socio ([González, 1990](#)) que permite obtener los límites inferiores y superiores de las nominaciones positivas recibidas y de las nominaciones negativas recibidas para un grupo o clase de alumnos. Dicho procedimiento ha alcanzado una alta validez discriminante en alumnos de 4° de Educación Primaria, encontrando un 80% de acuerdo entre la identificación conductual y la sociométrica ([García-Bacete, 2006](#)).

Además, se analizaron las distintas categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un grupo social: líder, simpático, colaborador, peleón, obediente-sumiso y buen estudiante. Se empleó el procedimiento de nominación probabilística de tres elecciones inter-género, considerado como el más adecuado y ajustado en pruebas de nominación sociométrica ([García-Bacete, 2007](#)).

Escala de Atribución de Sydney (Sydney Attribution Scale , SAS; [Marsh, 1984](#); adaptado por [Núñez & González-Pienda, 1994](#)). Es una escala multidimensional que mide las percepciones de los estudiantes acerca de las causas de sus éxitos y fracasos académicos. Está diseñada a partir de 24 situaciones hipotéticas en las que los estudiantes deben responder sobre una escala Likert de 5 puntos (Falso = 1, Verdadero = 5). La escala resulta de la combinación de tres dimensiones: (a) dos áreas académicas (Verbal-lectura, Matemática); (b) dos resultados hipotéticos (éxito, fracaso) y; (c) tres tipos de causas (capacidad, esfuerzo, causas externas). La combinación de las 24 situaciones (seis para el éxito y otras seis para el fracaso para cada área académica) referidas a tres posibles causas genera un total de 72 ítems.

El cuestionario se sustenta en la teoría atribucional de Weiner ([1986, 2004](#)), la cual postula que los sujetos ante un resultado, ya sea positivo (éxito) o negativo (fracaso), tienden a explicarlo a través de causas o factores causales como la capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), el azar o suerte y la dificultad o facilidad de la tarea. Estas causas están caracterizadas por las dimensiones de locus de control (interno al sujeto vs. externo al sujeto), estabilidad (estable en el tiempo vs. variable en el tiempo) y controlabilidad (el sujeto cree que controla la causa vs. el sujeto no cree controlar la causa). De este modo, la capacidad es considerada una causa interna, estable e incontrolable, el esfuerzo es una causa interna, inestable y controlable, la suerte es una causa externa, inestable e incontrolable y la dificultad de la tarea es una causa externa, estable e incontrolable. Las propiedades psicométricas de la SAS, halladas a partir de muestras de estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos indican que esta escala constituye una medida excelente para evaluar autoatribuciones académicas en Educación Primaria y Secundaria. También han sido constatadas sus propiedades psicométricas adecuadas en población universitaria ([Inglés, Rodríguez-Marin, & González-Pienda, 2008](#)).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y orientadores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación.

Los cuestionarios fueron contestados de forma colectiva y voluntaria en el aula, asignando previamente un número de identificación a las hojas de respuesta entregadas a cada sujeto, las cuales fueron posteriormente corregidas mediante ordenador. A continuación, se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas y verificar la administración independiente por parte de los participantes.

Análisis estadísticos

La identificación sociométrica de los estudiantes se realizó mediante el Programa Socio ([González, 1990](#)) que permite obtener los límites inferiores y superiores de las nominaciones positivas recibidas [LI (Np) y LS (Np)] y de las nominaciones negativas recibidas [LI (Nn) y LS (Nn)] para un grupo de alumnos. Estos límites se obtienen a través de los cálculos de la probabilidad binomial, con el fin de encontrar el valor de la prueba t asociado a una asimetría determinada y un nivel de probabilidad < 0.05 (tablas de Salvosa). La identificación se consigue aplicando los siguientes criterios: Preferidos = $Np \geq LS (Np)$ y $Nn < M (Nn)$, Rechazados = $Nn \geq LS (Nn)$ y $Np < M (Np)$, e Ignorados = $Np \leq 1$ y $Nn < M (Nn)$.

Con el objetivo de analizar la relación entre los tipos sociométricos y las autoatribuciones académicas del éxito se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias entre estudiantes que presentan o no una categoría (ej., popular vs. no popular) y análisis de varianza (ANOVA) para evaluar las diferencias en atribuciones académicas inter-categorías. Para identificar entre qué categorías se encuentran las diferencias se llevaron a cabo comparaciones post-hoc (Prueba de Scheffé). Debido al elevado tamaño muestral del estudio, las pruebas t de Student y la razón F pueden detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón se incluyó el índice d (diferencia media tipificada) propuesto por [Cohen \(1988\)](#), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. La

interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla: valores menores o iguales a 0.20 indican un tamaño del efecto muy pequeño o insignificante, entre 0.20 y 0.49 pequeño, entre 0.50 y 0.79 moderado y mayores de 0.80 un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

El establecimiento de ecuaciones predictoras de los tipos sociométricos se realizó mediante la técnica estadística de regresión logística, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald, puesto que las variables evaluadas en el estudio son categóricas y no cumplen los supuestos del modelo lineal general. La R^2 de Nagelkerke permitió evaluar el ajuste de los modelos. En el análisis de regresión logística se presentan los coeficientes de cada variable en la ecuación de regresión y los estadísticos alcanzados por los modelos a la hora de clasificar a los sujetos según el grupo al que pertenecen (p. ej., popular, rechazado agresivo, rechazado tímido, olvidado, líder, humor, colaborador, peleón, obediente y buen estudiante). El modelado logístico permite estimar la probabilidad de que ocurra un evento, suceso o resultado (p. ej., alta puntuación en autoatribución académica del éxito a la capacidad), frente a que no ocurra, en presencia de uno o más predictores (p. ej., tipo sociométrico popular). Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico Odd Ratio (OR), que se interpreta de la siguiente forma: $OR > 1$ indica que la probabilidad de que se dé el evento aumenta en presencia de esta variable, $OR < 1$ indica que la probabilidad de que se dé el evento disminuye cuando la variable está presente, valores cercanos a 1 indican que esa variable ejerce escasa o nula influencia en la predicción del evento (De Maris, 2003).

Resultados

Tipos sociométricos, categorías conductuales y autoatribuciones académicas del éxito

La [Tabla 1](#) presenta las diferencias entre estudiantes según los tipos sociométricos y las categorías conductuales en relación a las autoatribuciones académicas del éxito (Lectura, Matemáticas y general).

TABLA 1

Diferencias en las puntuaciones de autoatribución académica del éxito en general de los estudiantes en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales.

Percepción de las pautas familiares

	Nada	Algo	Regular	Bastante	Mucho
RE	1%	1%	1%	28%	69%
SP	25%	23%	23%	21%	8%
PC	1%	2%	3%	16%	76%

Nota. RE = Rendimiento Escolar; SP = Severidad Percibida; PC = Permisibilidad Consumos.

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados por sus compañeros como líderes, colaboradores, no peleones y buenos estudiantes en cuanto a la autoatribución del éxito en Lectura a la capacidad. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en todos los casos ($d < 0.5$), excepto en el grupo de colaboradores, cuyo tamaño del efecto es de magnitud moderada ($d \geq 0.5$). En cuanto a la autoatribución del éxito en Lectura al esfuerzo, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como colaboradores, no peleones y buenos

estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en todos los casos ($d < 0.5$). Respecto a la autoatribución del éxito en Lectura a causas externas, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como populares, no rechazados-agresivos, no rechazados-tímidos, colaboradores y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de pequeña magnitud en todos los casos ($d < 0.5$), excepto en el grupo de no rechazados-agresivos y no rechazados-tímidos, cuyo tamaño del efecto es de magnitud moderada ($d \geq 0.5$).

Respecto a la autoatribución del éxito en Matemáticas a la capacidad, los resultados indican que se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como líderes, colaboradores y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en el caso de los estudiantes nominados como líderes ($d < 0.5$) y de magnitud moderada ($d \geq 0.5$) para el grupo de estudiantes nominados como colaboradores y buenos estudiantes. En cuanto a la autoatribución del éxito en Matemáticas al esfuerzo, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como no simpáticos, colaboradores, no peleones y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en todos los casos ($d < 0.5$). Respecto a la atribución del éxito en Matemáticas a causas externas, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ningún grupo.

En cuanto a la autoatribución del éxito en general a la capacidad, los resultados indican que se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como líderes, colaboradores, no peleones y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en el caso de los estudiantes nominados como líderes y peleones ($d < 0.5$), y de magnitud moderada ($d \geq 0.5$) en el grupo de colaboradores y buenos estudiantes. Respecto a la autoatribución del éxito en general al esfuerzo, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como no líderes, no simpáticos, colaboradores, no peleones y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en todos los casos ($d < 0.5$). Respecto a la autoatribución del éxito en general a causas externas, se encuentran puntuaciones medias significativamente más altas en el grupo de estudiantes nominados como no rechazados-agresivos, colaboradores y buenos estudiantes. El tamaño del efecto de estas diferencias es de magnitud pequeña en todos los casos ($d < 0.5$).

El análisis de varianza (ANOVA) muestra que el grupo de estudiantes populares presenta puntuaciones medias significativamente más altas que los rechazados-agresivos y los rechazados-tímidos ($p < 0.05$) en la autoatribución del éxito en Lectura a causas externas siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d > 0.5$). Asimismo, el grupo de estudiantes nominado como buenos estudiantes presenta puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes nominados como simpáticos, líderes y obedientes ($p < 0.05$) en la autoatribución del éxito en Matemáticas a la capacidad, siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de gran magnitud ($d \geq 0.80$). En cuanto a la autoatribución del éxito en Matemáticas al esfuerzo, los estudiantes nominados como buenos estudiantes presentan puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes nominados como simpáticos, líderes y peleones ($p < 0.05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.5$).

Los estudiantes nominados como populares presentan puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes nominados como rechazados-agresivos ($p < 0.05$) en la autoatribución del éxito en general al esfuerzo, siendo el tamaño del efecto de esta diferencia de magnitud moderada ($d \geq 0.5$). Los estudiantes nominados como buenos estudiantes presentan puntuaciones significativamente más altas en la autoatribución del éxito en general a la capacidad que los estudiantes nominados como simpáticos y peleones ($p < 0.05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias de magnitud moderada ($d \geq 0.5$), y que los estudiantes nominados como líderes y obedientes ($p < 0.05$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias gran magnitud ($d \geq 0.80$).

Predicción de las autoatribuciones académicas del éxito en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales

Los análisis de regresión logística binaria mostraron que los tipos sociométricos y categorías conductuales resultaron una variable estadísticamente significativa para la predicción de la autoatribución académica del éxito.

A partir de la muestra analizada fue posible crear ocho modelos logísticos que pronosticaron la probabilidad de autoatribuir el éxito en Lectura, Matemáticas y en general a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas a través de los tipos sociométricos y categorías conductuales. Así, los tipos sociométricos y categorías conductuales y las aptitudes intelectuales (popular, rechazado-agresivo, rechazado-tímido, olvidados, líder, simpático, colaborador, peleón, obediente-sumiso y buen estudiante) fueron incluidas como variables predictoras en todos los modelos logísticos creados aunque no todas resultaron significativas.

La proporción de casos clasificados correctamente por los modelos logísticos osciló según el tipo de atribución académica del éxito analizado.

El modelo de autoatribución del éxito en Lectura a la capacidad permite una estimación correcta del 55.7% de los casos para los estudiantes nominados como líderes (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 56.3% de los nominados como colaboradores

(R^2 Nagelkerke = 0.05), del 56.5% de los nominados como peleones (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 55.6% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.04). El modelo de autoatribución del éxito en Lectura al esfuerzo permite una estimación correcta del 53.5% de los casos para los estudiantes nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 54.6% de los casos nominados como peleones (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 53.2% de los casos nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.01). El modelo de autoatribución del éxito en Lectura a causas externas permite una estimación correcta del 54.8% de los casos para los estudiantes nominados como rechazados-agresivos (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 54.3% de los nominados como rechazados-tímidos (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 54% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 53.7% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.02). El modelo de autoatribución del éxito en Matemáticas a la capacidad permite una estimación correcta del 54.2% de los casos para los estudiantes nominados como líderes (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 57.4% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.06) y del 57.5% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.07). El modelo de autoatribución del éxito en Matemáticas al esfuerzo permite una estimación correcta del 53.4% de los casos para los estudiantes nominados como simpáticos (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 56.4% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.03), del 54.1% de los nominados como peleones (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 55.2% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.02). El modelo de autoatribución del éxito académico en general a la capacidad permite una estimación correcta del 51% de los casos para los estudiantes nominados como olvidados (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 54.9% de los nominados como líderes (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 61.7% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.08), del 53.6% de los nominados como peleones (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 61.2% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.08). El modelo de autoatribución académica del éxito en general al esfuerzo permite una estimación correcta del 51.9% de los casos para los estudiantes nominados como olvidados (R^2 Nagelkerke = 0.004), del 54.6% de los nominados como simpáticos (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 55.3% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.02), del 55.3% de los nominados como peleones (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 52.1% de los nominados como obedientes (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 53.8% de los nominados como buenos estudiantes (R^2 Nagelkerke = 0.02). El modelo de autoatribución del éxito en general a causas externas permite una estimación correcta del 52% de los casos para los estudiantes nominados como rechazados-agresivos (R^2 Nagelkerke = 0.01), del 53.9% de los nominados como colaboradores (R^2 Nagelkerke = 0.01) y del 54.5% de los nominados como buenos (R^2 Nagelkerke = 0.01).

Las OR de los modelos logísticos para la predicción de las autoatribuciones académicas del éxito muestran (véase [Tabla 2](#)): a) que los estudiantes nominados como líderes presentan un 49% más de probabilidad de atribuir su éxito en Lectura a la capacidad, los colaboradores un 163% más de probabilidad, los peleones un 33% menos de probabilidad y los estudiantes con buenas notas un 148% más de probabilidad; b) que los estudiantes nominados como colaboradores presentan un 54% más de probabilidad de atribuir su éxito en Lectura al esfuerzo, los peleones un 32% menos de probabilidad y los estudiantes con buenas notas un 51% más de probabilidad; c) que los estudiantes nominados como rechazados-agresivos presentan un 71% menos de probabilidad de atribuir su éxito en Lectura a causas externas, los rechazados-tímidos un 68% menos de probabilidad, los colaboradores un 50% más de probabilidad y los buenos estudiantes un 78% más de probabilidad; d) que los estudiantes nominados como líderes presentan un 33% más de probabilidad de atribuir su éxito en Matemáticas a la capacidad, los nominados como colaboradores un 169% más de probabilidad y los nominados como buenos estudiantes un 199% más de probabilidad; e) que los estudiantes nominados como simpáticos presentan un 28% menos de probabilidad de atribuir su éxito en Matemáticas al esfuerzo, los nominados como colaboradores un 94% más de probabilidad, los estudiantes nominados como peleones un 32% menos de probabilidad y los nominados como buenos estudiantes un 77% más de probabilidad; f) que los estudiantes nominados como olvidados presentan un 50% menos de probabilidad de atribuir su éxito en general a la capacidad, los líderes un 57% más de probabilidad, los colaboradores un 221% más de probabilidad, los peleones un 36% menos de probabilidad y los nominados como buenos estudiantes un 227% más de probabilidad; g) que los estudiantes nominados como olvidados presentan un 67% más de probabilidad de atribuir su éxito en general al esfuerzo, los simpáticos un 31% menos de probabilidad, los colaboradores un 91% más de probabilidad, los peleones un 34% menos de probabilidad, los obedientes un 37% más de probabilidad y los buenos estudiantes un 68% más de probabilidad; y h) que los estudiantes nominados como rechazados-agresivos presentan un 63% menos de probabilidad de atribuir su éxito académico en general a causas externas, los colaboradores un 37% más de probabilidad y los buenos estudiantes un 47% más de probabilidad.

TABLA 2

Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones de autoatribución académica del éxito en general en función de los tipos sociométricos y categorías conductuales.

Incidencia consumo de otras sustancias psicoactivas.

	SI	NO
Estimulantes	1.8%	98.2
Tranquilizantes	3.6	96.4
Analgésicos	8.2	91.8
Cocaína	0.4%	99.6%
Heroína	0	100%
LSD	0.4%	99.6%
Disolventes	0	100%

Nota.B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los tipos sociométricos y las autoatribuciones académicas del éxito en una muestra de adolescentes españoles. A diferencia de estudios anteriores, este trabajo amplía el número de tipos sociométricos examinados y las diferentes categorías conductuales que pueden aparecer dentro de un aula/grupo social. Además, y a diferencia también de trabajos previos, esta investigación ha contemplado dicha relación teniendo en cuenta el análisis de los tamaños del efecto, recomendado por distintos autores (e.g., [Cohen, 1988](#); [García, Ortega, & De la Fuente, 2011](#)) para determinar la magnitud de las diferencias encontradas, es decir, su significado teórico y práctico.

Los resultados de este estudio revelan que los tipos sociométricos y variables conductuales fueron variables predictoras significativas de las autoatribuciones académicas del éxito ya que aquellos alumnos que recibieron mayor número de nominaciones positivas (estudiantes populares, no rechazados-agresivos, no rechazados-tímidos, no olvidados, líderes, colaboradores, no-peleones, no obedientes-sumisos y buenos estudiantes) por sus iguales presentaron puntuaciones más altas en la autoatribución académica del éxito a la capacidad y al esfuerzo (en Lectura, Matemáticas y en general) que aquellos estudiantes nominados negativamente por sus compañeros (no-populares, rechazados-agresivos, rechazados-tímidos, olvidados, no líderes, no colaboradores, peleones, obedientes-sumisos y los no buenos estudiantes), aunque solo resultaron estadísticamente significativas para los estudiantes nominados como líderes, no peleones, colaboradores y buenos estudiantes, confirmándose, de este modo, la primera hipótesis. Los resultados de esta investigación van en consonancia con los resultados de estudios previos en población extranjera y española que destacan la relación existente

entre las atribuciones y los sentimientos de autoconfianza que producen en el sujeto, lo que influye directamente en su autoconcepto y su propia competencia social y sobre la motivación de rendimiento y la motivación de aprendizaje ([Dweck, 1991](#); [Hayamizu & Weiner, 1991](#); [Jiménez, 2003](#); [Muñoz Sánchez et al., 1994](#); [Zhao & Su, 2005](#)).

Adicionalmente, los análisis de varianza realizados revelaron diferencias estadísticamente significativas en algunos tipos sociométricos y categorías conductuales en función de las autoatribuciones académicas del éxito. En este sentido, los estudiantes nominados como populares y buenos estudiantes obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la autoatribución académica del éxito en general a la capacidad y al esfuerzo que aquellos que fueron nominados como rechazados-agresivos, rechazados-tímidos, obedientes-sumisos y peleones. Este resultado puede explicarse siguiendo a [Redondo, Inglés, y García-Fernández \(2014\)](#), que afirman que los comportamientos asociados a la conducta socialmente responsable facilitan el aprendizaje escolar de los estudiantes lo que demuestra que la conexión entre los dominios académico y social es de naturaleza motivacional. En este sentido, los estudiantes prosociales parecen responsabilizarse más que los no prosociales de sus éxitos y fracasos académicos, al igual que lo hacen en el contexto de las relaciones sociales, confirmando cierta semejanza o paralelismo entre el contexto académico y social indicado por diversos autores ([Weiner, 2004](#)). De acuerdo con lo propuesto en la segunda hipótesis, los tipos sociométricos resultaron ser un predictor significativo de las autoatribuciones académicas, puesto que los estudiantes nominados positivamente por sus compañeros (como populares, líderes, simpáticos, colaboradores y buenos estudiantes) presentaron mayor probabilidad de atribuir sus éxitos académicos a la capacidad y al esfuerzo. Además, la razón F es muy sensible respecto al tamaño de la muestra reclutada, pudiendo detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas ([Cohen, 1988](#)). Con el fin de evitar este sesgo se calcularon los tamaños del efecto propuestos por [Cohen \(1988\)](#). Sin embargo, estos confirmaron que la magnitud de las diferencias halladas fue moderada en la mayoría de los casos.

Los resultados de este estudio ponen de relieve, por una parte, la utilidad de los métodos sociométricos en las investigaciones realizadas en centros de enseñanza, entre otros motivos, por su fácil aplicación y su validez empírica ([Muñoz Tinoco, Moreno Rodríguez, & Jiménez Lagares, 2008](#)) y, por otra parte, por la relación de los tipos sociométricos con diferentes variables cognitivo-motivacionales (e.g., las atribuciones académicas), sociales y su influencia sobre el rendimiento académico.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, aunque el muestreo empleado garantiza la representatividad de la muestra reclutada respecto a la población diana, los resultados hallados en esta investigación no pueden generalizarse a estudiantes españoles de otros niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Bachillerato y Educación Superior). Futuras investigaciones deberían confirmar si los resultados hallados en ESO difieren o se mantienen en otros niveles educativos. En segundo lugar, tampoco resultaría adecuado establecer generalizaciones de los hallazgos a estudiantes españoles de ESO diagnosticados con trastornos del aprendizaje o trastornos psicopatológicos (por ejemplo, esquizofrenia, depresión, etc.), aspectos que pueden alterar claramente el comportamiento social y académico de los estudiantes. Además, teniendo en cuenta el principio de especificidad situacional que caracteriza el comportamiento social, difícilmente los resultados obtenidos podrían extrapolarse a estudiantes de Educación Secundaria de otras culturas y etnias. En tercer lugar, sería interesante que futuros trabajos incluyeran distintas fuentes de evaluación de la conducta social (autoinformes, profesores) para analizar la concordancia inter-fuentes. Además, futuras investigaciones deberían analizar los distintos grupos de estudiantes ignorados y rechazados ([Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006](#)) así como las categorías sociométricas de controvertidos y medios, pues la omisión de estos análisis puede generar resultados incompletos a la hora de clasificar a los alumnos en un determinado tipo sociométrico. En quinto lugar, sería aconsejable que futuros trabajos utilicen diseños longitudinales a fin de aportar datos más concluyentes respecto a las relaciones de influencia entre estas variables. Finalmente, en el presente estudio se plantea conocer la capacidad predictiva de los tipos sociométricos y características conductuales sobre las autoatribuciones académicas y no al revés (capacidad predictiva de las atribuciones académicas sobre los tipos sociométricos y características conductuales). Aunque lo lógico es pensar que exista un efecto recíproco, futuras investigaciones podrían analizar esta cuestión elaborando dos modelos de ecuaciones estructurales para ver qué hipótesis es la más sostenible o, en cualquier caso, cuál es la fuerza de las asociaciones en ambos modelos.

A nivel práctico, los resultados de esta investigación apuntan, en primer lugar, a trabajar con los estudiantes para identificar y tratar los problemas de aprendizaje que pueden interferir en el desempeño escolar. En este sentido, resultaría de gran importancia conocer cuál es el estilo atribucional de los estudiantes y orientarles para que sea lo más adaptativo posible, es decir, que atribuyan sus éxitos a causas estables, controlables e internas, como son la capacidad y el esfuerzo, con el objetivo de aumentar el desempeño académico y, al mismo tiempo, mejorar el ajuste social. En segundo lugar, es importante trabajar en la identificación concreta de factores de riesgo y de protección para el rendimiento escolar, acompañada de un entrenamiento adecuado que posibilite la puesta en marcha de estrategias cognitivas y de autorregulación eficaces que estimulen el desarrollo de sentimientos de confianza en las capacidades propias ([González-Pienda et al., 2000](#)). La evidencia empírica muestra que la identificación y el manejo de estos factores en la escuela mejora el bienestar emocional del niño y su capacidad de resiliencia ([Baker, 2008](#)). Finalmente, es necesario destacar que, pese a que la importancia del estudio de los tipos sociométricos en los adolescentes radica principalmente en su efecto sobre el desarrollo social y las habilidades de interacción ([Bukowski, Brendgen, & Vitaro,](#)

2007), los tipos sociométricos no solo afectan al área social, sino también al ámbito académico. Concretamente, diferentes estudios han señalado que el ser identificado como preferido en la adolescencia resulta una variable influyente en la repetición de curso ([Lubbers et al., 2006](#)), el rendimiento escolar ([Véronneau, Vitaro, Brendgen, Dishion, & Tremblay, 2010](#)) y las expectativas sobre el desempeño académico ([Cillessen & Mayeux, 2007](#)). Estos aspectos hacen especialmente necesaria la consideración de las relaciones entre iguales en la adolescencia, ya que el comienzo de la Educación Secundaria es uno de los factores influyentes en la mayor interacción con los iguales, pues la ambigüedad inicial que puede generar la nueva situación y el frecuente cambio de compañeros de clase hace necesario interactuar con un mayor número de estudiantes ([Herrenkohl et al., 2001](#)).

Referencias

Bain, S. K., & Allin, J. D. (2005). Review of Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 87-95. <http://dx.doi.org/10.1177/073428290502300108>

Baker, J. A. (2008). Assessing school risk and protective factors. In B. Doll y J. A. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 43-65). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J. E. Grusec y P. D. Hasting (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). Nueva York: Guilford Press.

Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-727. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00564>

Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: the role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, 45, 567-586. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De Maris, A. (2003). Logistic regression. In J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509-532). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990*. (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20152>

Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 182-192. <http://dx.doi.org/10.1017/s1138741600006089>

García, J., Ortega, E., & De la Fuente, L. (2011). The use of the effect size in JCR Spanish Journal of Psychology: From theory to Fac. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 1050-1055. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.49

García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778849585>

García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 25-46.

González, J. (1990). *Sociometría por ordenador*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M.,... Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>

Herrenkohl, T. I., Guo, J., Kosterman, R., Hawkins, J.D., Catalano, R. F., & Smith, B. H. (2001). Early adolescent predictors of youth violence as mediators of childhood risks. *Journal of Early Adolescence*, 21, 447-469 <http://dx.doi.org/10.1177/0272431601021004004>.

Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., & Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 728-73 <http://dx.doi.org/10.1017/S11387416000023908>.

Inglés, C. J., Rodríguez-Marín, J., & González-Pienda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20, 166-173.

Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41- 60.

Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Snijders, T. A. B., Bert P. M., Creemers, B. P. M., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44(6), 491-512. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.005>

Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.76.6.1291>

Martín, E. (2011). The influence of diverse interaction contexts on students' sociometric status. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 88-98 http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7.

Martínez-Arias, R., Martín, J., & Díaz-Aguado, M. J. (2009). Los métodos sociométricos en la psicología del desarrollo y educativa. Madrid: FOCAD. Recuperado de <http://www.cop.es/focad/pdf/010-FOCAD-02.pdf>

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A New Approach to the Problem of Human Relations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Muñoz Sánchez, A., Trianes Torres, M. V., & Jiménez Hernández, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y sociedad*, 24, 47-77.

Muñoz Tinoco, V., Moreno Rodríguez, M. C., & Jiménez Lagares, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20, 665-671.

Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Pan, J. (2002). An attributional study of peer acceptance and rejection among middle school students. *Psychological Science*, 25(1), 64-68.

Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234. <http://dx.doi.org/10.2307/1129356>

Redondo, J., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.

Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 46, 773-790. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019816>

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.

Zhao, H. M., & Su, Y.J. (2005). Peer Acceptance and Interpretation of Peer Rejection in Adolescence. *Chinese Mental Health Journal*, 19(5), 347-349.

Notas

* Artículo de investigación. Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del MEC concedido al primer autor.

Notas de autor

* Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Correspondencia: Dr. David Aparisi. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. Carretera San Vicente, s/n. 03080, Alicante, España. Teléfono: +34 965 90 34 00, Ext. 1271. Fax: +34 965 90 98 86. Correo electrónico: david.aparisi@ua.es.

david.aparisi@ua.es

Información adicional

Para citar este artículo: Inglés, C.J., Aparisi, D., & García-Fernández, J.M. (2016). Relación entre tipos sociométricos y autoatribución académica del éxito en una muestra de españoles de Educación Secundaria. Universitas Psychologica, 15(4). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rsaa>

Métricas de artículo

Cargando métricas ...

Metrics powered by [PLOS ALM](#)

Enlaces reback

- No hay ningún enlace reback.



Copyright (c) 2016 Cándido José Inglés Saura, David Aparisi Sierra, José Manuel García Fernández

Licencia de Creative Commons: Esta obra está registrada bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Creado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/>.